

Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: uma aplicação no ensino superior

Sandra Saúde^{1,2}, Ana Paula Zarcos¹, Albertina Raposo^{1,3}
ssaude@ipbeja.pt, paula.zarcos@ipbeja.pt, albertina@ipbeja.pt

¹ *Instituto Politécnico de Beja, Portugal*

² *CICS.Nova, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Portugal*

³ *MARE, Centro de Ciências do Mar e do Ambiente, Portugal*

Resumo

A escola como espaço de formação de indivíduos críticos e reflexivos tem perdido relevância numa sociedade onde impera a visão de que a formação deve adaptar-se ao mercado de trabalho. A falta de espaço para a construção pessoal projeta-se cada vez mais no “novo aluno” que chega ao ensino superior. É crescente o número de alunos que partilha desmotivação, desorientação e apresenta dúvidas como: para que serve o que estou a aprender? para onde quero mesmo ir? que utilidade tem tudo isto na sociedade em que estou, no tempo atual? São diversos os bloqueios que influenciam/dificultam o envolvimento socioemocional do aluno de hoje no processo de aprendizagem. De que forma pode o professor/o mediador da aprendizagem ajudar a resolver esses bloqueios e com isso contribuir para um percurso de aprendizagem mais significativo foi a questão de partida do trabalho desenvolvido com 2 turmas a frequentar 2 cursos técnicos superiores profissionais numa Instituição de Ensino Superior localizada no Alentejo. Foi realizada uma experiência piloto com 2 turmas, selecionadas intencionalmente, que partilhavam os mesmos sinais de desmotivação, desinteresse e falta do envolvimento no percurso de formação. O trabalho consistiu na realização de um *workshop* sob o lema: “descobrir as emoções para potenciar as aptidões” com os seguintes objetivos: i) aprofundar a capacidade de introspeção e de autoconhecimento; ii) desenvolver habilidades socio-emocionais; e iii) identificar aspetos facilitadores e bloqueadores do processo de aprendizagem na ótica do estudante. Através de diferentes dinâmicas de grupo, vinte alunos foram levados a refletir sobre: a) os seus objetivos de vida; b) a forma como vivenciam a sua realidade atual de aluno; c) os aspetos socio-emocionais que bloqueiam ou facilitam a sua relação com a aprendizagem. Da experiência piloto resultaram evidências que sublinham o quanto é fundamental que haja espaço e capacidade em contexto formativo para trabalhar as emoções individuais e de grupo.

Palavras-Chave: desenvolvimento socioemocional, aprendizagem, autoconhecimento.

Abstract

School as a space for critical thinking and reflexion has been losing its relevance in a society where the view is that training must adapt to the labor market. The lack of space for personal construction is projected more and more into the "new student" that reaches higher education. A growing number of students shares lack of motivation, direction and focus in what concerns purpose, and pose questions such as: what is the use of what I am learning? Where do I really want to go? How useful is all of this in this society in the present time? There are several socio-emotional blockages that affect today's learner.

How can the trainer/mediator of learning help release these blockages? This was the starting question for the work developed with two classes attending two different professional technical courses at a Higher Education Institution located in Alentejo, Portugal. These two classes were selected for this pilot project, since both showed signs of the same lack of motivation, interest and personal involvement in their learning path. This pilot project consisted in the organization of a workshop under the motto: “discovering emotions to enhance aptitudes”. The objectives were: i) to improve the capacity for introspection and self-awareness; ii) to develop socio-emotional skills; iii) to identify aspects that facilitate or block the learning process, from the student’s perspective. Resorting to different group dynamics strategies, the workshop encouraged 20 students to reflect on: a) their life goals; b) the way they experience their current student reality; c) the socio-emotional factors that facilitate or block their attitude to learning. The evidences collected during this pilot project draw attention to how essential it is to create opportunities to work on the individual and group emotions within the learning context.

Keywords: social-emotional development, learning, self-knowledge.

1 Introdução

O processo educativo, em si, deve ser um processo vivido de e na cidadania, ou seja, a própria educação deve ser pensada e operacionalizada de acordo com valores e princípios que promovam alternativas ou formas de resposta às questões que lhe são colocadas pela sociedade. Se não se pode colocar toda a responsabilidade da educação na escola, nem muito menos admitir que todos os problemas têm uma solução apenas educativa, cabe, no entanto, à escola um papel central, enquanto garante e dinamizador da democratização do conhecimento. É fundamental que a escola, em cooperação com os outros atores do processo educativo, possa consolidar o seu papel de capacitador de todas as dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e de edificação de um cidadão ativo e preparado socioemocionalmente.

Um dos desafios fundamentais que se coloca atualmente à educação e à escola é o de promover o desenvolvimento integral do aluno, o que inclui a dimensão cognitiva, mas, sobretudo, a dimensão ética, cívica e socioemocional. A diversidade social e emocional é crescente no espaço formativo: existem alunos academicamente melhor sucedidos, comprometidos e participativos na turma e nas atividades curriculares, enquanto outros demonstram ter menor ligação ou envolvimento, o que compromete o seu sucesso educativo. Neste quadro é fulcral responder aos diversos desafios socioemocionais que interferem com a capacidade dos alunos para se envolverem no processo de aprendizagem e de terem melhor rendimento académico. Citando Costa e Faria (2013), “as escolas serão melhor sucedidas na sua missão educacional se envidarem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, maximizando o seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional” (p. 407) na medida em que, e corroborado pelo neurocientista Damásio (2012), “as competências emocionais têm uma importância decisiva em todas as aprendizagens fundamentais e, consequentemente, na forma como vivemos as nossas vidas. O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento” (retirado de http://lusopresse.com/2012/270/Entrevista_a_Antonio_Damasio_2.aspx).

São diversos os autores (Barrantes-Elizondo, 2016; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Sánchez, 2014) que consideram que vivemos num momento em que importa refletir sobre o desafio da inclusão das competências emocionais de uma forma explícita no sistema educativo. Entre esses, Fernández-Berrocal e Extremera (2002) preconizam que “o professor para este novo século terá que ser capaz de ensinar a aritmética do coração e a gramática das relações sociais” (p. 6) dado que as competências socioemocionais são cruciais no desenvolvimento humano.

O saber gerir as emoções remete-nos para o domínio das competências emocionais, que ao serem trabalhadas e desenvolvidas permitirão, em todo o contexto educativo, um ambiente mais saudável e rico em aprendizagens. As emoções, segundo Magalhães (2007, citado por Arruda, 2014, p. 25), constituem “uma das experiências mais marcantes do ser humano e uma construção psicológica na qual interagem diversos e complexos componentes cognitivos, fisiológicos e subjetivos”. As emoções “têm um papel primordial na adaptação e integração do indivíduo às circunstâncias e experiências do dia-a-dia” (Silva, 2011, citado por Arruda, 2014, p. 25), sendo “essencialmente impulsos para o agir, planos de instância para enfrentar a vida, que a evolução instalou nos indivíduos” (Goleman, 1995, p. 28). Damásio (1995) clarifica e Goleman (1995) defende que as pessoas emocionalmente competentes apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional.

Em geral, a formação garantida no ensino superior é demasiado orientada por objetivos puramente científicos e excessivamente assentes no *saber-saber*. É essa a constatação que fazemos fruto de vários anos de experiência pedagógica. Essa é uma orientação que acarreta muitas dificuldades. A maior é que ao dar prioridade, muitas vezes de forma exclusiva, à análise e “reprodução” do conhecimento científico, as propostas académicas acabam por estar demasiado distantes dos fenómenos reais, fragmentando e descontextualizando a realidade em sínteses compactadas dentro de unidades curriculares, módulos e cursos, ao mesmo tempo que formatadas em planos curriculares estanques e em manuais de saberes inquestionáveis. Por outro lado, a relação de ensino-aprendizagem fica demasiado “presa” à transmissão e verificação de aquisição de conhecimentos, aqui e acolá testados em experiências mais ou menos interativas, num modelo em que não é dado espaço e/ou reconhecida importância à descoberta sobre quais os percursos, quais as metodologias, quais os estímulos mais adequados e ajustados ao perfil e/ou perfis de aprendizagem mais ajustado(s) à personalidade individual e coletiva do grupo. Há muito trabalho para ser feito para que de facto os quatro pilares da educação/formação: do *saber-saber*, do *saber-ser*, do *saber-estar*, do *saber-fazer* tenham projeção plena nas dinâmicas educativas.

É no quadro desta reflexão que se situa a experiência desenvolvida com duas turmas do Ensino Superior sob o lema “descobrir as emoções para potenciar as aptidões” que visou ajudar os estudantes a desenvolver competências socioemocionais, e com isso, identificar aspetos facilitadores e bloqueadores do seu processo de envolvimento na aprendizagem.

2 A importância das emoções em contexto educativo

“O pensamento platónico defendia que a tarefa essencial da sociedade era a de ensinar os jovens a encontrar o prazer nas atividades de aprendizagem, assim como toda a

aprendizagem tinha de possuir uma base emocional” (Nunes-Valente & Monteiro, 2016, p. 1). Atualmente a neurociência defende que o elemento essencial na aprendizagem é a emoção, dado que sem emoção não há curiosidade, não há atenção, não há aprendizagem (Mora, 2013). “A verdadeira inteligência emocional é o que une o emocional e o cognitivo, e a sua harmonia é o que garante o seu desenvolvimento eficaz para enfrentarmos qualquer situação da vida” (Gallego & Gallego, 2004, p. 83).

A inteligência emocional tem recebido progressiva atenção na investigação científica, pela crescente evidência da sua influência no sucesso pessoal. De acordo com Mayer e Salovey (1997, citado em Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) a inteligência emocional é o conjunto de quatro capacidades distintas que interagem entre si: a perceção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional, com a finalidade de promover melhores emoções e pensamentos. Goleman (1995) define inteligência emocional assente em cinco domínios, a saber: a capacidade de conhecer e gerir as próprias emoções, de se automotivar para atingir a competência e criatividade, de reconhecer as emoções dos outros e de gerir relacionamentos; estas duas últimas capacidades estão na base da liderança e eficácia social.

A discussão sobre o papel e a importância das competências socioemocionais, isto é, as capacidades e as atitudes demonstrativas do “saber estar” e do “saber gerir” as emoções no sentido de alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras (OCDE, 2015), tem ganho muita relevância teórica e prática ao longo das últimas décadas. Nos anos 90, o surgimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e a publicação do Relatório Jacques Delors, organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), representaram um importante passo para o debate sobre a importância de uma educação plena, que contribua para o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional. O relatório da UNESCO propõe um sistema educativo assente em quatro pilares: i) aprender a conhecer, ii) aprender a fazer, iii) aprender a ser, e iv) aprender a conviver.

Mais recentemente, as atenções voltaram-se para a forma como as escolas e os espaços educativos deverão promover o desenvolvimento das competências socioemocionais. Cai neste âmbito o contributo dado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) com a publicação: *Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais*, publicada em 2015, cujo objetivo passa por incentivar a criação de políticas e práticas voltadas intencionalmente para a promoção dessas competências, com apoio de métodos específicos para este fim. Os estudantes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para serem bem-sucedidas na vida moderna. A capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções será essencial para enfrentar os desafios do século XXI (OCDE, 2015).

Segundo o especialista Filip De Fruyt (2017), da Universidade de Ghent (Bélgica), para além do cognitivo, as escolas e os professores precisam focar o seu contributo nas habilidades socioemocionais; sentimentos, talentos e comportamentos que podem mudar perspetivas individuais e coletivas. São estas que podem fazer a diferença no percurso individual e coletivo.

Alguns estudos recentes têm vindo a demonstrar a eficácia destas linhas de intervenção, apresentando resultados que indicam um impacto significativo do desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. É evidente que os programas já existentes em muitos sistemas educativos, a nível mundial, têm tido resultados muito positivos como sejam: a redução da ansiedade, da depressão ou da perturbação emocional, a prevenção de problemas de conduta, a melhoria do rendimento académico, bem como, a promoção de atitudes mais positivas face à escola (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012).

Em Portugal, segundo a coordenadora regional para a Europa da International Society for Emotional Intelligence (ISEI), Luísa Faria (2017), as experiências de programas de promoção de competências socioemocionais em ambientes educativos acontecem em intervenções realizadas por académicos, investigadores e estudantes de mestrado e doutoramento. Há ainda muito espaço para a educação socioemocional nas escolas portuguesas, abrangendo contextos, públicos e níveis de ensino diversificados. Há a necessidade, sobretudo, de uma maior consciência política sobre a necessidade de introdução de ações e programas concretos. A evidência científica tem demonstrado que a inteligência emocional é fundamental para que as pessoas possam ser mais felizes, produtivas, integradas e capazes de transformar os seus contextos de vida.

3 Metodologia

3.1 A questão de partida e a abordagem metodológica

São diversos os bloqueios que influenciam/dificultam o envolvimento socioemocional do aluno de hoje no processo de aprendizagem. De que forma pode o professor-mediador da aprendizagem ajudar a resolver esses bloqueios e com isso contribuir para um percurso de aprendizagem mais significativo, foi a questão de partida do trabalho desenvolvido.

Tendo como ponto de partida o conhecimento da situação de base, observada e constatada nas interações prévias mantidas com os estudantes, dentro e fora do espaço de sala de aula, nomeadamente os selecionados para o projeto piloto, avançou-se para o delineamento do projeto piloto assente na ideia base de dinamização de um workshop assente em dinâmicas de grupo que promovesse a introspeção, a interação e a partilha. Transversal a esta metodologia esteve a possibilidade de realização de observação participante, o que permitiria/permitiu in loco e presencialmente mediar, por um lado, e recolher, por outro lado, evidências sobre a forma como o projeto piloto desenvolvido seria, ou não, uma boa prática de partilha e de reconhecimento individual e de grupo sobre os bloqueios que socioemocionalmente podem afetar o envolvimento na aprendizagem. O workshop assentou em partilhas escritas e orais feitas pelos participantes, sendo que ambas foram alvo de análise de conteúdo o que permitiu sistematizar os resultados obtidos. Operacionalizou-se, em suma, uma abordagem metodológica de natureza qualitativa.

3.2 Participantes

Duas turmas selecionadas intencionalmente, a frequentar o 2.º ano de dois cursos técnicos superiores profissionais numa IES, de áreas de formação muito distintas (uma no domínio da agricultura, outra no domínio da gestão) mas que partilhavam os mesmos

sinais de desmotivação, desinteresse e falta do envolvimento no percurso de formação, apesar das múltiplas abordagens alternativas, anteriormente tentadas. Ao total participaram na experiência vinte estudantes.

3.3 Estratégia e procedimentos

O trabalho piloto desenvolvido consistiu na realização de um workshop sob o lema: “descobrir as emoções para potenciar as aptidões” com os seguintes objetivos:

- aprofundar a capacidade de introspeção e de autoconhecimento;
- desenvolver habilidades socioemocionais, e
- identificar aspetos facilitadores e bloqueadores do processo de aprendizagem na ótica do estudante.

Através de diferentes dinâmicas de grupo, os estudantes foram levados a refletir sobre:

- os seus objetivos de vida;
- a forma como vivenciam a sua realidade atual de aluno;
- os aspetos socioemocionais que bloqueiam ou facilitam a sua relação com a aprendizagem.

O workshop dinamizado por três docentes, emergiu do objetivo comum de se tentarem garantir percursos de aprendizagens mais significativos e de maior envolvimento dos estudantes. A seleção da metodologia e procedimentos foi feita tendo em conta os referenciais teóricos e práticos existentes no domínio da promoção de dinâmicas de grupo reflexivas e introspectivas.

Optou-se por juntar as duas turmas, que não se conheciam anteriormente, por três razões:

- 1) Pela partilha dos mesmos sinais de desmotivação, desinteresse e falta do envolvimento no percurso de formação;
- 2) Pelo facto de considerarmos que o conhecimento de outros colegas com as mesmas dúvidas e hesitações face ao percurso atual e ao valor da aprendizagem poderia garantir um(a) maior reconhecimento/adesão ao valor da reflexão proposta na medida em que passariam a identificar o tema como algo partilhado também por outros;
- 3) Por se querer garantir um ambiente de reflexão “algo informal” e fora das suas zonas de conforto habituais de colegas e professores já sobejamente conhecidos.

O workshop decorreu na sala de movimento de drama na escola superior de educação que foi escolhida por criar o ambiente ergonómico considerado adequado para o efeito. O workshop teve a duração de 2 horas. Prévio ao workshop, os estudantes e as docentes foram apresentados durante um almoço conjunto. O almoço partilhado serviu de “quebra gelo”.

O workshop foi dinamizado de acordo com as seguintes atividades:

- 4) Apresentação dos objetivos e enquadramento do workshop;
- 5) Apresentação dos dinamizadores e de cada um dos participantes;

- 6) Atividade 1: *a bandeira do presente*: Reflexão individual, e em grupo, sobre algo que representa no seu percurso de vida um sucesso pessoal e motivo de orgulho e respetiva justificação;
- 7) Atividade 2: *as nossas aulas*: Reflexão individual, sobre o que: a) mais gostam numa aula; b) menos gostam numa aula e c) o que leva a que se envolvam com entusiasmo na aprendizagem;
- 8) Atividade 3: *a bandeira do futuro*: Reflexão individual, e partilha em grupo, sobre o que pensam que estarão a fazer daí a 10 anos, ou seja, que objetivos de médio prazo têm para si? Que futuro anteveem para si?
- 9) Debate promotor da reflexão individual sobre o que a dinâmica de grupo permitiu;
- 10) Síntese e encerramento.

4 Resultados

Após o enquadramento inicial dos objetivos do workshop feito pelas docentes, cada estudante fez a sua apresentação individual recorrendo a um objeto pessoal significativo e que tinha escolhido trazer para o efeito. A apresentação feita com a “ajuda” do objeto criou maior conforto à apresentação, bem como, ajudou à partilha de sentimentos e emoções pessoais associados ao objeto e às vivências com o mesmo. Em seguida são apresentados os resultados por atividade.

Atividade 1 - *A bandeira do presente*

Pedi-se a cada estudante que fizesse a *sua bandeira do presente*: numa folha, identificaram aquilo que consideravam ser sucesso(s) pessoal(is) e motivo de orgulho. Esta primeira atividade permitiu identificar os aspetos que os participantes consideraram ser mais impactantes nas suas vidas. Foram mencionados e justificados aspetos como:

- 1) ter entrado no ensino superior;
- 2) ter tirado a carta de condução “à primeira”;
- 3) ter tido uma boa apresentação na PAP (prova de aptidão pedagógica do curso profissional anterior);
- 4) ter terminado o curso profissional com sucesso;
- 5) ter aprendido a tocar clarinete;
- 6) ser um bom exemplo para os sobrinhos;
- 7) ter criado um *blog* taurino;
- 8) ser chefe de redação de um dos principais órgãos de comunicação taurina no país, colaborando também como fotógrafo;
- 9) ser colaborador de programas de rádio;
- 10) ser coorganizador de eventos e certames;
- 11) ter obtido o 2.º lugar num torneio de setas;
- 12) ter criado uma banda com sucesso.

Atividade 2 - As nossas aulas

Nesta atividade pediu-se aos estudantes que se pronunciassem sobre o que gostam ou não gostam numa aula e sobre o que os faz envolverem-se com entusiasmo na aprendizagem. Os aspetos foram escritos de forma anónima em post-it e colocados em cada um dos painéis (cartolinas colocadas na parede) disponíveis por tipo de questão (Figura 1).



Figura 1: Aspetos identificados sobre o que: a) mais gostam numa aula; b) menos gostam numa aula e c) o que leva a que se envolvam com entusiasmo na aprendizagem.

Os resultados apurados podem ser agrupados nas categorias apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Avaliação sobre o que gostam e menos gostam nas aulas.

Gosto de uma aula que seja: (4 categorias)	Não gosto de uma aula que seja: (6 categorias)	Envolve-me com entusiasmo na aprendizagem quando: (8 categorias)
Dinâmica. Prática/ que ligue a teoria à prática. Motivadora. Comunicativa/interação aluno-professor.	Só teórica. À base/Só de <i>power-point</i> e sem interação. Monótona/sem entusiasmo. Ficar parada a fazer trabalho. O professor não fale com os alunos. O professor só fala e não dá espaço para o raciocínio e pensamento do aluno.	A matéria é interessante. Aprendo no tempo livre. Os professores não fazem diferença entre alunos. A aula é prática. Os professores explicam bem e incentivam os alunos. Há interação. Temos uma boa relação. O professor se disponibiliza a ajudar sempre que necessário

Da análise da Tabela 1 verifica-se uma clara valorização, por parte do estudante, da interação com o professor num processo contínuo até ser conseguida uma mudança construtiva das competências a atingir.

Atividade 3 - A bandeira do futuro

Nesta atividade pediu-se a cada estudante que fizesse a sua *bandeira do futuro*: o que pensam que estarão a fazer daí a 10 anos, ou seja, que objetivos de médio prazo têm

para si? Que futuro anteveem para si? Os aspetos mencionados foram os seguintes, sendo que muitos foram repetidos:

- 1) Ser licenciado(a);
- 2) Ter um emprego na área;
- 3) Ser feliz e ter saúde;
- 4) Ser uma referência no meu país;
- 5) Estar realizada(o) pessoalmente;
- 6) Conhecer outros países e culturas.

O grupo não manifestou dificuldade em partilhar os seus objetivos de vida, sendo que tocam diferentes domínios como sejam: de autorrealização pessoal, profissional, cultural e de saúde e bem-estar.

Sugestionados a refletir sobre o que a dinâmica de grupo permitiu, as respostas dadas (Tabela 2) corroboram a ideia, já identificada anteriormente, de que os estudantes, apesar de rejeitarem ao início um pouco a dinâmica proposta, por ser diferente da sua ideia formatada de como decorre (ou deve decorrer) uma aula e por os obrigar a sair da sua zona de conforto de atitude de “assimilação passiva”, fazem uma avaliação muito positiva da experiência por ter permitido a partilha, a interação, dar voz ao seu “eu” e a alguns dos seus pensamentos sobre o que são, que objetivos de vida têm e que opiniões têm sobre a forma como acontece o processo de ensino-aprendizagem em que participam.

Tabela 2: Palavras identificadas relativamente ao tipo de aulas e entusiasmo na aprendizagem.

Autoavaliação sobre o que a dinâmica de grupo permitiu
<p>Este tipo de atividades deveria ser feito mensalmente;</p> <p>As aulas deveriam ser assim;</p> <p>Gostei muito, falei mais do que pensava;</p> <p>Saí da minha zona de conforto, não gosto de partilhar coisas que são minhas e aqui consegui fazê-lo;</p> <p>Pensei que não aguentaria até ao fim e gostei muito;</p> <p>Os professores deveriam fazer mais sessões destas para todos;</p> <p>Os professores deveriam ouvir mais do que temos a dizer sobre as aulas;</p> <p>Eu não gosto de falar em público, mas aqui até falei sem problemas.</p>

5 Considerações finais

A experiência desenvolvida está sustentada no pressuposto teórico e empírico de que sem um envolvimento emocional, qualquer ação, ideia ou decisão assenta em bases excessivamente racionais (Damásio, 2012), o que em ambientes de aprendizagem se traduz, na maioria dos casos, pela exclusiva focalização “na obtenção da nota para passar” e/ou no distanciamento/automatização face à experiência envolvente. A falta de atenção às competências socioemocionais nos espaços de aprendizagem tem a

consequência adicional, ainda mais preocupante, de não considerar o indivíduo, a pessoa, por completo, enquanto ser emocional, racional e relacional e cuja capacidade de se tornar um cidadão consciente e crítico depende estruturalmente, no atual mundo complexo, da sua inteligência emocional.

Os dados comprovam-no, estudantes mais envolvidos emocionalmente com o espaço de aprendizagem (com professores, com colegas, entre outros) e que sintam que há espaço para a partilha, individual e/ou em grupo, dos seus sentimentos, dúvidas, expectativas e, até, sugestões sobre o percurso de formação em curso, envolvem-se e sentem-se mais comprometidos. Rogers (1986) sobre o seu trabalho com grupos de jovens em modelo de workshop diz ter conseguido um clima psicológico de segurança com liberdade de expressão e redução das defesas pessoais; segundo ele a liberdade mútua de expressar sentimentos reais, positivos e negativos, impulsiona cada membro para uma maior aceitação do seu ser global e de suas potencialidades. Estes resultados são corroborados pelas evidências recolhidas no *workshop* desenvolvido: foi evidente a mais valia reconhecida à dinâmica testada por “ser diferente da relação criada na sala de aula”, “por ser necessário realizar mais espaços assim”, “porque permitiu partilhar o que normalmente não partilho”. Trata-se de uma experiência piloto em que não se mudam radicalmente comportamentos, sensações, mas em que saem, de forma ainda mais reforçada, as ilações do quanto o trabalho das emoções e da introspeção é assumido pelos próprios estudantes como muito relevante e necessário e o quanto esse trabalho tem efeitos imediatos na forma como os grupos, neste caso as duas turmas, se passaram a conhecer melhor e até perceber melhor as razões de alguns comportamentos. Esta experiência consolidou a aposta em avançarmos para um trabalho mais sistemático e regular, com mais turmas e com mais workshops por semestre com cada grupo.

Como defende Costa (2019), não podemos controlar muitas das circunstâncias de vida dos nossos estudantes, mas podemos equipa-los com as ferramentas necessárias para uma adaptação bem-sucedida potenciando o seu crescimento no sentido de se tornarem pessoas maduras, autónomas, confiantes, resilientes, e com um conhecimento profundo de si próprios que seja estruturador do seu carácter.

6 Referências

- Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas. Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestradoMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf>.
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>. Disponível em <https://www.redalyc.org/html/1941/194144435025>
- Costa, C. (2019). *Competências transversais e o futuro da educação*. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/competencias-transversais-e-o-futuro-da-educacao/>
- Costa, A., & Faria, L. (2013) Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 407-424. doi: 10.14417/ap.701. Disponível em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/viewFile/701/pdf>

- Damásio, A. (2012, junho, 19). *António Damásio: As competências emocionais na educação*. Entrevista conduzida por Luís Aguilar. Disponível em http://lusopresse.com/2012/270/Entrevista_a_Antonio_Damasio_2.aspx
- De Fruyt, F. (2017, julho, 21). *A educação precisa ver além das habilidades cognitivas*. Jornal O Povo. Disponível em <https://www.opovo.com.br/jornal/paginasazuis/2017/08/a-educacao-precisa-ver-alem-de-habilidades-cognitivas.html>
- Faria, L. (2017). *Programas para ensinar competências emocionais ajudam a resolver problemas nas escolas*. Entrevista realizada a Luísa Faria. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=126904&langid=1>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidade essencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(6), 1-6. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/230886932_La_inteligencia_emocional_como_una_habilidad_esencial_en_la_escuela
- Gallego, D. J., & Gallego, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence. Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Disponível em <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-theory-findings-implications/>
- Mbembe, A. (2018). *A era do humanismo está terminando*. Disponível em <https://www.pensarcontemporaneo.com/humanismo-mbembe/>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11. Disponível em <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/83-revista-6/143-inteligencia-emocional-em-contexto-escolar>
- OCDE. (2015). *Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais*. Disponível em <http://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>
- Rogers, C. (1986). *Grupos de encontro*. (6.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores
- Sánchez, M. L. (2014). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Editorial Reus.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. M. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/264484192_Effectiveness_of_school-based_universal_social_emotional_and_behavioral_programs_Do_they_enhance_students%27_development_in_the_area_of_skill_behavior_and_adjustment
- UNDP. (PNUD) (1990). *Human development report 1990. Concept and measurement of human development*. New York: Oxford University Press. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nostats.pdf
- UNESCO. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Presidente da Comissão: Jacques Delors*. Paris: UNESCO. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por